

Ez is tehetséggondozás! Elmélet és módszerek konferencia 2013 október 19.
Rendezők: a Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége (MATEHETSZ) és az
Osztályfőnökök Országos Egyesülete
Helyszín: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A konferenciaközleményeket a szervezők a <http://tehetseg.hu/aktualis/tehetseggondozasban-sincs-kiralyi-ut> tették elérhetővé

Tehetséggondozás? Tehetségteremtés! A nevezéktan és a tudáskormányzás üzenete
Z. Karvalics László

"Az alkotóerő mindenkor sajátos adottság. Ahhoz azonban, hogy érvényesüljön, mindenkor hatalmas akaraterő is szükséges annak részéről, aki ezzel az adottsággal rendelkezik. Ha lelkedben hónapok vagy évek alatt részben tudatosan, de nagyobb részt teljesen öntudatlanul és akaratodon kívül megért a jövőendő műalkotás kovásza, ha ez a sejtelmes erjedés befejeződött, akkor be kell kapcsolódnia az elszánt, kitartó, konok akaratnak, tehát a tervszerű, lankadatlan alkotómunkának, minden örömeivel és fáradtságával együtt. Munka nélkül a mű kihordhatatlan magzatként reked meg az alkotó lelkében."

(Marian Bejat, 1968)

Mi teszi a tehetséget?¹

A „misztériumot” racionális szempontokkal helyettesítő régi és új szakirodalom erősen egyetérteni látszik abban, hogy a tehetséghez vezető tevékenység-szötteknek van egy nagyon erős mennyiségi oldala – nevezetesen időszükséglete. Amióta Malcolm Gladwell (2008) bestsellere számszerűsítette is ezt 10 ezer órában –, azóta a következetes gyakorlásnak egy-egy oldala, sajátossága az, amelynek a kiemelésével egymástól különbözni tudnak a válasz-kereső szerzők. Van, aki az ún. „mély gyakorlásban” (*deep practice*) látja a lényegét – azaz csak az a tevékenység „számít”, amely képes meghatározott agyi elváltozást, bevésoedést okozni (Coyle, 2009). Mások a saját választáson, elszánáson alapuló aktivitás (*deliberate practice*) szerepét emelik ki (Colvin, 2010), azt, amit Ken Robinson szenvedélynek (*passion*) nevez (Robinson, 2009, 2013). Schenk (2011) szerint is a legfontosabb annak megeléje, mi okoz örömet, mit szeretünk csinálni, utána vezethet majd a sok-sok munka a képesség/tehetség kibontakozásához („*Find the thing you love to do, and work and work and work at it*”).

De ki az, aki nem képes minderre? Hiszen ha vannak okok, tényezők, hatások, körülmények, amelyek megakadályozhatják a szükséges idő vagy motiváció biztosítását, amelyek „eltéríthetnek” a tehetséggé fejlődés útjáról, akkor ki kell mondani: a feltételek biztosítotttsága esetén *bármely gyerekből tehetséges felnőtt válhat*. A tehetségnek ez a megközelítése közel áll ahhoz a nézőponthoz, hogy „*mindenkiben vannak jól fejleszthető képességek, amelyek kibontakoztatása a társadalomnak hasznos, az egyénnek örömet okozó lehet*” (Kárpáti Andrea), a kérdés úgy marad nyitva, hogy rendkívüli képesség kell-e vajon ahhoz, hogy valaki átlépjen a tehetség tartományába, vagy a kibontakoztatott képességek meglete elég ahhoz, hogy tehetségesnek nevezzük az érintetteket?

Ugyanerre a logikai szerkezetre bukkanunk akkor, ha arra vagyunk kíváncsiak, hogyan „segíthetnénk rá” a már tehetségesnek bizonyult gyermek fejlődésére szülőként? Carol Bainbridge (2013) például az alábbi javaslatokkal látja el az erre fogékony szülőket:

¹ A tanulmány az SZTE Interdiszciplináris Tudásmenedzsment Kutatóközpontjában készült.

1. Erősítsd fel a bontakozó érdeklődést (Follow Your Child's Lead)
„ha elkezdtek érdekelni őt mondjuk a dinoszauruszok, erősíts rá még több dinoszauruszos tartalommal”
2. Ismertesd meg újabb és újabb területekkel (Expand Your Child's Interests)
„ha megvolt már a mese, a könyv, a film, hátha a zene, a sport vagy más lesz még izgalmassá számára ”
3. Légy ötletes elméje foglalkoztatásában (Be Creative)
„okozz meglepetést, gyárts váratlan kihívásokat – pl. csempéssz rejtvényt az uzsonnádobozba ”
4. Kalandozzatok el otthonról tudásközvetítő helyekre (Look for Outside Activities)
„irány a múzeum, a szabadtéri kiállítás, a kalandpark, az erdő”
5. Tárassz be „dolgozat”, hogy a látóterében legyen (Keep a Variety of Resources at Home)
„ha rajzolgat, találjon „véletlenül” ecsetet és festéket”

Mármost van-e bármi a fentiek közül, amely ne volna alkalmazható *bármely* gyermek esetében? Ha kizáró okokat keresünk, a tehetség meghatározása azonnal negatív definícióba fordul (kit és miért kell a tehetségek tartományából kiiktatni”), és elszakad az egykori pozitív definíciós talapzattól („mi az a plusz, amittől a tehetség kiemelkedik az átlagból”). Ez a kis megközelítési különbség aztán mégis hatalmasra nő, mire a cselekvésválasztáshoz érünk. Érdeemes megvizsgálni a „tehetség-domain” sűrűn használt szöbokrát.

Két „szótár”, két világkép, két feladatértelmezés

(elsősökkal) *„beszélgetünk arról, amit még ők sem én sem tudok, hogy mindegyikükben lakik valami tehetség, amiben többek a másiknál. Van, akiről már látszik, van, akiben még szunyókál ez a csoda”*

Horváth Gergelyné, tanítónő, Jókai Mór Általános Iskola (In: Klein, 2002:225)

Kétség sem férhet hozzá, hogy mindent az határoz meg, hogy a figyelem és a támogató tevékenység tárgyaként kit azonosítunk.

Ha (majdnem) minden gyerek *„potenciális tehetség”*, akkor az egyik szótár számára csak akkor van magának a „tehetségnek” értelmezési tartománya, ha a potenciálisból *„aktuális”* lesz, másképpen: ha a tehetség megnyilvánul. Evvel az időtengelyt is két részre vágjuk: a tehetség detekciója, felismerése előtti és utáni időszakaszokra.

Akinek a tehetsége nem aktualizálódik, az örökre kívül marad a tehetségek univerzumán. A *tehetséggondozás* így az aktuális tehetségek további fejlesztése lesz, a *tehetségmentés* a tehetséggondozás nélkül potenciálissá „visszazuhanó” (Csíkszentmihályi Mihály (2010) szavával: elkallódó) tehetségek segítése, a *tehetségvesztés* pedig a tehetségmentés kudarca. A *tehetségpusztítás* azokat az intézményi mechanizmusokra vonatkozik, amelyek tehetségvesztést eredményeznek.

Az ellenszótár abból indul ki, hogy ha (majdnem) minden gyerek potenciális tehetség, ha mindenkiben kifejlődhet vagy kifejlészthető a tehetség, akkor mindenki, akiben ez mégsem aktualizálódik, elveszik a tehetségek univerzuma számára – valójában ez volna tehát a *tehetségvesztés*. Ha ezt intézményi mechanizmusok segítik elő, az a *tehetségpusztítás*. A *tehetséggondozás* „ezen a nyelven” a potenciális tehetségek aktuális tehetséggé fejlesztését (valójában: az autentikus nevelési környezetet) jelenti, a *tehetségmentés* pedig a tehetséggondozás nélkül potenciálisnak megmaradó tehetségek védelmét – a szakadatlan törekvést arra, hogy minden gyereknek sikerüljön saját tehetségére ébrednie. Ebben a szótárban nincs nevezetes időpillanat: a tehetség „alapértelmezett”.

A két szótár, a két nyelv semmiképpen nem zárja ki egymást. A látszatra szögesen ellentétes tehetség-értelmezések és „tehetség-filozófiák” békésen tudhat(nának) párhuzamosan élni, kölcsönösen profitálva az eltérő kiindulópont és célcsoport-választás ellenére termékenynek mondható legjobb módszerekből és tapasztalatokból. Ismét Csíkszentmihályival szólva: „*a felismert fiatal tehetségek ... elkallódását könnyebb vizsgálni a legtehetségesebbek körében. Az így szerzett felismeréseinket azonban jól lehet alkalmazni bármilyen gyerek esetében, akinek a képességeit bármilyen területen és bármilyen szinten lehet fejleszteni*” (Csíkszentmihályi, 2010). Csakhogy a valóságban (az elitképzés kontra tömegoktatás dichotómia mintájára) mégis egymást kizáró gyakorlatok látszanak fejlődni: az első nyelvet beszélők számára a beavatkozási célfüggvény a „már tehetségesek további fejlesztése”, a második nyelv esetében viszont „olyan közoktatási háló teremtése, amely minél több aktuális tehetséget teremt, és minél kevesebbet veszít el”. Még látványosabb az „elhasznulás”, ha a beavatkozástól remélt változások természetére koncentrálnunk.

Az első szótár használói ugyanis jellemzően **minőség-elvű, „felülről felfelé” nivelláló stratégiát** fogalmazznak meg. A tehetséges gyermekek (*gifted and talented*) halmaza ezért tovább szűkül azokkal, akiknek a teljesítménye kiemelkedik a tehetségesek átlagából (az ún. *high achievers*), majd a még tehetségesebbekkel, a kivételes gyermekekkel (*exceptional children*), akik felett ott „trónolnak” a piramis csúcsán a kölyök-zsenik (*child prodigies*). A sportversenyekből megismert válogatott-elv olyan szelekciós mechanizmus, ami „szintenként” a legjobbkat kívánja megtalálni vagy kinevelni, függőlegesen tagolva a tehetség-teret, a kívánt mozgásokat és erőforrásokat az „egyre tehetségesebbek” irányába terelve.

A második szótár képviselői evvel szemben az **alulról felfelé irányuló mennyiségi nivellálásban** hisznek erősen: ennek megfelelően (újnak korántsem tekinthető) filozófiájuk az, hogy amennyiben megfelelő pedagógiai-didaktikai-közösségi-iskolai környezet biztosítható, akkor a jelenlegi „szerencséseknél” jóval nagyobb számban „termelhetne” tehetségeket a közoktatás.

Megismételve azt az állítást, hogy a két pozíció nem kizárja egymást, legfeljebb a figyelmet osztja meg vagy a cselekvőket rendezi három táborba (a két szótár kizárólagos képviselőin túl azokra, akik mindkét nyelvet aktívan beszélnek), a továbbiakban azt vizsgálom meg, hogy a tehetségekről folyó közbeszédet uraló fejlődéslélektani, gyerekpszichológiai, fejlesztő pedagógiai, kognitív pszichológiai diskurzusok számára milyen más területekről érkeznek – érvvé, argumentummá formálható – tudományos üzenetek.

Két „világot” vonunk a tárgyalásba. A foglalkoztatói oldalt, amely jellemzően a nagyvállalatok tehetség-praxisa révén szembesül a fenti kihívásokkal, és a nemzeti tudáspolitikát, ahol a tudásjavakkal való gazdálkodás fontos tervezési és végrehajtási kategória. E két, látszatra távoli területet magas szinten a tudáskormányzás (*knowledge governance*) paradigmája forrasztja össze – erről részletesebben ld. Z. Karvalics (2012).

Vállalatok és tehetségek: a tudásmenedzsment hozzájárulása

„gazdasági szükségszerűséggé vált az ifjúság minél kiválóbb emberi erőforrássá alakítása” (Antal-Lundstrom Ilona, 2011)

A folyamatokat erősen szabályozó és minőségbiztosító üzleti világban a tehetségről folyó diskurzust és a tehetséggondozás gyakorlatát nem a témakör intellektuális tétje, hanem eredményességi és hatékonysági szempontok formálták. Mi sem tükrözi ezt jobban, mint az a finomra hangolt fogalmi háló, amely leképezni igyekszik egy egyre összetettebb tevékenység-teret.

Kezdetben a tehetségek adott cégekhez való odavonzása, „megszerzése” (*talent aquisition*) állt a középpontban, a humán erőforrás-fejlesztés részeként, majd az érintettek felismerték, hogy egyre aktívabbnak kell lenniük, hogy vonzóvá tegyék magukat (*talent attraction*). Sőt, változatos fegyverekkel egyenesen tehetségvadászatba kell fogniuk (*talent hunting*), ha máshonnan nem, más szereplőktől elcsábítva őket (*talent drain*) - akik persze a tehetségmegtartás (*talent retaining*) technikáival igyekeznek védekezni. Nem véletlen, hogy mindez már egészen korán konfliktusokhoz vezetett, a McKinsey 1997-es tanulmánya és egy néhány évre rá megjelent szakkönyv (Michaels et al. 2001) már egyaránt a tehetségekért folytatott háborúról (*War for Talent*) mint stratégiai üzleti kihívásról beszélt. S noha „háború” végül is nem tört ki, a nyomást két dologgal sikerült enyhíteni: az egykori agy-elrablás folytatásaként a fejlett országokba áramló tehetségekkel (*talent migration*) és a meglévő tehetségek rendelkezésre állásának új módszereivel (*talent exchange, talent rental*).

A szűkösség miatt értékelődtek fel a meglévő/megszerzett tehetségek gondozásának (*talent management*), útjuk egyengetésének, alakításának (*talent alignment, talent navigation*), „helyzetbe hozásuknak” (*talent branding*) változatos módszerei. Bebizonyosodott, hogy sokat segít, ha szakosított specialisták végeznek cél-feladatokat: a legjobbakat felkutatók (*talent champion-ok*) mellé felzárkóztak a folyamatos támogatásukat, segítségüket végzők (*talent advisor-ok*) és mind fontosabbá vált tudatos irányításuk, vezetésük (*talent leadership*). Evvel párhuzamosan az egész vállalati kultúrának fontos alkotóelemévé lett a „tehetségekben való gondolkodás”, a tehetség-érzékenység (*talent mindset*), és megjelentek olyan értékelő módszerek, amelyekkel felmérhetővé váltak képességek, teljesítmények, így azok formalizáltan is összevethetőkké váltak a vállalati célokkal (*talent assessment*). Kiderült, hogy a legjobbak csak akkor tarthatóak meg, ha majdnem teljes szabadságot élveznek (Lobel, 2013). A fentiek „egyesítésével” lassan kiformalódtak a teljes életciklusú tehetség-gazdálkodás² (*talent management lifecycle*) professzionális rendszerei.

Csak hogy még evvel együtt is az állandó **szűkösség, a hiány, a krízis** jellemzi a tehetség-kínálatot (Gordon, 2009a). Logikus fejlemény tehát, hogy az utóbbi években a fókusz a tehetségek számának gyarapítására, a tehetségteremtésre (*talent creation*) helyeződött át (Gordon, 2009b). Mindezt előszeretettel hívják tehetség-építésnek (*talent building*), tehetségnevelésnek (*talent nurturing*) vagy tehetség-tervezésnek (*talent planning*), jelezvén, hogy az életkor és a „kiképzés” egyre korábbi szakaszai válnak meghatározóvá. S noha még mindig maradt tér a kiaknázatlan tehetségek (*untapped talents*) felfedezésére (Monroe, 2013), általánosnak mondható az az elvárás, hogy olyan fokú **tömegesítés történjen, erős alulról felfelé nivellálással**, amelynek következtében a „ma tehetsége” 2020-ban „normálisnak, átlagosnak” fog számítani.³

² A tanulmány kereteit meghaladná, ha a „teljes életciklusú tehetség-gazdálkodás” jellemző és nagyon illusztratív ábravilágából csatolnánk néhányat. Az érdeklődők a <http://talentdevelopmentstrategies.com/>, majd a www.americanincite.com oldalra, s végül www.skilledwork.org felületére látogatva képet kaphatnak arról, miként vált egyre bonyolultabbá, szofisztikáltabbá, nagyobb felbontásúvá ez a diskurzus (Ld. még: Dresen, 2008).

³ Az ismert tanácsadó cég, a Deloitte hosszú évek óta folytat kutatássorozatot a tehetségmenedzsment kérdéseiről (*Managing talent in a turbulent economy*). 2010. decemberi jelentésük kapta a „*Talent Edge 2020. Blueprints for the new normal*” címet. A dokumentum letölthető: http://www.deloitte.com/assets/dcom-unitedstates/local%20assets/documents/imos/talent/us_talentedge2020_121710.pdf

A közösségi tudáskormányzás szempontjai és azok tanulságai

„A tudásalapú társadalomban felértékelődik a tudás hordozója és alkalmazója, a munkát végző, értékteremtő ember.”

(Új Széchenyi Terv, 2011 43.o.)

Egy modern nemzetállamnak, amelyik felismeri az információs társadalom és a tudásgazdaság kialakulásával és jellemző arány-eltolódásaival kapcsolatos mintázatokat és dinamikákat, polgáira magas szintű, stratégiai tudásvagyon-gazdálkodás tárgyaiként kell tekintenie. A tudásvagyon állománya (*stock*) és az áramló, cserélődő, újratermelő, magasabb szintre emelkedő, transzformálódó információ-és tudásmennyiség (*flow*) együttesen adja ki egy ország tudáskapacitását (*knowledge capacity*). A tehetségállomány (*talent pool*) és a „kreatív osztály” (*creative class*) mérete és teljesítménye, illetve az, hogy a foglalkoztatottak a (tudás)termelés értékláncának milyen szintjeit érték el, hogy mik a végzettségi-képzettségi mutatók, alapvetően határozza meg az egyes országok versenyképességét (emiatt használjuk ebben a részben szinonimaként a tudást és a tehetséget). Ennek megfelelően a munkamegosztás legsőbb szintjein egyre kevesebb hely marad: az alacsony érték-hozzáadású fizikai munka, de még a könnyen algoritmizálható agymunka is könnyen gépesíthető, automatizálható, így a munkaerőpiac – ahogy azt a vállalatok perspektívájából is láttuk – szakadatlan „szívó hatást” gyakorol. **Mindenkire, tömegesen, alulról felfelé.** Aki „kimarad” ebből, az menthetetlenül „legalul” marad. Véleményem szerint nagyon is lehetséges az Egyesült Államok 2001-es, nevezetes *No child left behind* (egyetlen gyermeket se hagyjunk leszakadni) törvényét és programját úgy értelmezni, mint annak felismerését, hogy ha sikerül elérni, hogy „alul” ne maradjon senki, avval részben egy tudásvagyon-gazdálkodási „útakadály” szüntethető meg, részben „programozottá válhat” az alulról felfelé való mennyiségi nivellálás.

Hasonlóan fontos felismerésnek tekinthetjük a több mint negyven éve (Tichenor et al, 1970) megfogalmazott tudásszakadék-elmélet (*knowledge gap theory*) második generációs tanulságait. Kezdetben még csak annak a felismeréséről volt szó, hogy a magas és alacsony gazdasági-társadalmi státuszúak között kialakuló tudáskülönbségek az időtengely mentén növekedésnek indulnak. Ma már azt is tudjuk, hogy ahol ez a szakadék nagyra nő, ahol a távolság nagy a „tudásgazdag” és „tudásszegény” csoportok között, ott az áramlások lelassulnak, a sokszorozó (multiplikációs) hatások helyett tudásszűkülési (desztillációs) folyamatok indulnak el: a Közösség-egész teljesítőképesége lesz rosszabb. Nem véletlenül: jó ideje ismert, hogy ahol a jövedelmi különbségek szélsőségesen nagyok egy társadalomban, ott a gazdasági összteljesítménynek rosszabbak a mutatói, mint ott, ahol a vagyonos és szegény csoportok viszonylag közelebb állnak egymáshoz (mint pl. Finnországban, ahol ezen állapot megtartásának éppen a közoktatási rendszer a záloga). Mindez ismét az **alulról felfelé való mennyiségi nivellálás fontosságát** emeli ki, amely **csökkenti a tudás/tehetség-szakadékot**, és óvatosságra int a felülről felfelé való minőségi nivellálással kapcsolatban, amennyiben az a távolságokat növeli. ⁴

Jegyezzük meg és húzzuk alá: az, hogy a szociokulturális hátrányokat tömegesen ellensúlyozni képes mechanizmusok jöjjenek létre és maradjanak fenn, nem szociálpolitikai kérdés, nem a humanitárius intervenció tárgykörébe sorolandó. Elégséges támogatás nélkül nem „terhelhető rá” a pedagógusokra és az iskolarendszerre sem – ez csakis akkor működhet, ha megfelelő és következetes stratégiai erőterben valósul meg, össztársadalmi prioritásként. Mindez egy **nemzeti tudáspolitikai és tudásgazdálkodás** keretében értelmezendő, ahol

⁴ Az „óvatosság” természetesen nem jelenti azt, hogy a bizonyítottan kiemelkedőket (a fent lévőket) egy adott pillanattól sorsára kéne hagyni. Pusztán annyit, hogy irányított átmenetnél mindig ügyelni kell a teljes támogatás-és figyelem-mennyiség arányaira a kitűzött célok érdekében.

minden egyes polgár és az ő képesség-együttese **erőforrás**, amelynek elherdálása, alacsony szinten maradása gazdaságilag **elmaradt haszon** formájában jelentkezik. Ebből a szemszögből az is egyértelmű, hogy a politikai közösség számára hosszú távon sokkal nagyobb hasznot hajt a tudásszakadékot az általános tudásszint emelésével párhuzamosan szűkítő praxis. (Annak a politikai kultúrának azonban, amelyik a cselekvésválasztások, beavatkozások esetleges kockázataira figyelve érzéketlen az elmaradt haszonra, mindez „láthatatlan”.)

Mindez azt a kérdést értékeli fel: van-e a tehetségteremtésnek, a minden gyermekben benne lapuló tehetség kibontakoztatásának, a szociokulturális hátrányok ellensúlyozásának olyan módszertani kultúrája, amelynek ismeretében kellő elszánással és szakmai felvértezettséggel (akár egy nemzet számára is) kitűzhető cél a határozott előrelépés az alulról felfelé történő mennyiségi nivellálásban?

Receptek és tanulságok

„az alkotóképesség felfedezése és kibontakoztatása, vagy az, hogy magunkban újra rátaláljunk, tanítható, követhető szellemi folyamat”

Julia Cameron-t idézi Klein és Klein (2006)

Mit tudunk?

A „második szótárral” jellemzett törekvés, a **„mindenkiben rejlő tehetség mindenkiből szabaduljon ki”** filozófiai/egyetemes megalapozásának fogalmi és elvi kiindulópontjai nagyjából Comenius óta, legalább négyszáz éve erősen és nagy meggyőző erővel alkotják részét a diskurzusnak.

A reformpedagógiák – a 19. század végétől gyorsuló ütemben – kiformálták annak az alapszövegét, miként lehet **támogató környezetet teremteni**, motivációt adni, sikeres didaktikára építeni, s mindehhez megfelelő felnőtt-gyermek és kortárs kapcsolatot építeni. A gyermekpszichológia feltárta a formálódó személyiség szempontjából meghatározó bizalmi, kötődési, én-erősítési, önértékelési és egyensúly-teremtési pályákat, illetve azokat a korrekciós mechanizmusokat, amelyek nem megfelelő fejlődés, környezet vagy traumák esetén működésbe hozhatók.

A 20. század második felétől aztán – szintén egyre gyorsuló ütemben – egészen magas szintre fejlődtek azok a technikák, megoldások, módszertanok, amelyek különböző **részképességek** hatékony (sokszor meglepően eredményes, gyors és tartós) **fejlesztését** kezdték lehetővé tenni. Szinte semmi nem maradt ki a szórásból: anyanyelv, idegen nyelv, olvasás, írás, gondolkodás, vizuális készségek és kifejezés, zene, mozgás, matematika, játék, művészeti alkotó tevékenység vagy a valóság bármely, fogalmi-kategoriális és kontextuális-kauzális-procedurális szerkezetben leképezhető darabja (beleértve a természeti és társadalmi környezet minden fontosabb domainjére vonatkozó ismereteket, szerveződjenek azok „naiv-hétköznapi” vagy tudományos megismerésként). Itt ráadásul a „legjobb gyakorlatoknak”, a bevált, sikeresnek mondható eljárásoknak is hatalmas tömege termelt meg, amelyeket legtöbbször átvételre, adaptációra, terjedésre, továbbfejlesztésre alkalmas formában dokumentálnak ill. népszerűsítene.

Az ezredforduló utáni időszak egyre kifinomultabb, immár agyi képalkotó eljárásokat és precízen kidolgozott követéses vizsgálatokat is felvonultató kutatásainak eredményeként mostanra még nagyobb felbontásban látjuk a magyarázó okokat és folyamatokat. Szinte naponta jelennek meg olyan új eredmények, amelyek

- a korábbi részképesség-módszertanokat ill. azok eredményességét neurofiziológiai szinten is alátámasztják, megerősítik, pontosítják
- mind tisztábban látjuk az egyes képességekhez tartozó **kritikus életkorokat** ill. az adott életkor eléréséig szükséges beavatkozások jelentőségét (például legújabban azt, hogy a csecsemőkor után, de még gyermekként megtanult idegen nyelv egészen más agyi mechanizmusokat épít, mint a többnyelvű környezetben felcseperedő, eleve többnyelvű gyermekekben⁵)
- egyre több területen mutatják ki **egyre alacsonyabb életkorban** a majdani teljesítményt ill. képességeket befolyásoló viselkedéselemeket ill. változásokat, eltéréseket (például a fél éves (!) korban szemmozgás-követéssel azonosított, a keveset a soktól megkülönböztető „primitív számérzékből” tapasztalható különbség már három éves korra szignifikáns eltéréseket eredményez a matematikai képességekben⁶).
- mind jobban megrajzolhatóvá válnak a rész-képességek keresztkapcsolatai, az egyik részképesség hatása a másikra, ill. a „megtermékenyítő hatás”, amelyet egy képességterületen elért fejlődés a többire gyakorol. (Az például régóta ismert, hogy a zene a memóriára, a koncentrálásra, a tanulásképeségre, szókincs bővülésre, kommunikációs fejlődésre, a gondolkodásfejlődésre, a matematikai érzék erősödésére milyen pozitív hatással van (Antal, 2011). Most már azt is tudjuk, hogy a korai énekléstanulás az egyik legjobb technika a finom-motorika fejlesztésére is. Hasonlóképpen válik mind jobban ismertté a mozgáskultúra, a testi ügyesség és a kognitív készségfejlődés titokzatos egymásra hatása.
- A Rogers-i elvekkel (is) összhangban még tisztább fényben látjuk a **játék**, a társas játék és a játékélmény szerepét a szükséges motiváció megteremtésében, az elmélyedésben, a flow átélésében és a repetíció elviselésében.

A fentiek nyomán elmondhatjuk, hogy nagyon nehéz olyan ismerethiányra rámutatni, amit okként jelölhetnénk meg, ha arra kérdezzünk rá, hogy a bevált, hatékonyságukat sokszorosan bebizonyító módszerek, megoldások, legjobb gyakorlatok miért nem terjednek tömegesen, miért nem sikerül általános áttörést elérni?

Úgy tűnik, egyéni szinten ez **szemléleti és értékválasztási**, intézményi szinten pedig **elköteleződési és prioritáskezelési kérdés**. Evvel összefüggésben az is kijelenthető, hogy noha sok „legjobb gyakorlat” jelen van a magyarországi iskolai és iskolán kívüli oktatás-nevelésben, ezek **alternatívnak** számítanak, semmiképp sem jelentenek „fősodrot”. Esetlegesen, akcidentálisak abban az értelemben, hogy elfogadott vagy megtűrt elemként, valamilyen személyes vállalás részeként alakíthatják a gyakorlatot, de hiányuk nem jelentene gondot fenntartónak, oktatáspolitikának, közösségnek. Meglétük nem elvárás, sem a kísérleti (pilot), sem a terjesztési (disszeminációs) szakaszban⁷. Ráadásul az a kisebb gond, hogy nincs

⁵ Learning a New Language Alters Brain Development *Science Daily*, 2013 aug.29. <http://www.sciencedaily.com/releases/2013/08/130829124351.htm>

⁶ Babies With An Early Sense Of Numbers Excel In Math Later In Life According To New Study *Design and Trend*, 2013 okt.23. <http://www.designtrend.com/articles/8671/20131023/babies-with-an-early-sense-of-numbers-excel-in-math-later-in-life-according-to-new-study-infant-science-research.htm>

⁷ Bátran fel lehet tenni a kérdés, mi és miért történt a P4C (Philosophy for Children) programok hazai implementációjával, rohamos terjedés helyett miért lassul le a H2O (Hátrányos Helyzetűek Oktatása) program (<http://h2oktatás.hu/>), mi lesz a Roma Oktatási Informatikai program jövője (Kárpáti, 2004), Zsolnai József meggyőző zalai akciókutatása után miért nem lett általánossá, hogy már kisiskolás korban tudománnyal és tudományos módszertanokkal foglalkozzanak a gyerekek? De akár így is közelíthetünk: vajon az ének-zene iskolai gyakorlatát a hatvanas évekkel összevetve hol állunk

mögöttük szervezeten és tömegesen politikai-döntéshozói-szakmai elköteleződés: a legtöbb nehézség abból fakad, hogy a „második szótárás” szemléletnek ill. iránynak a térhódítását számtalan ellenmechanizmus is nehezíti. Utunk néhány efféle torlasz áttekintésével ér véget.

A tömeges alulról felfelé nivellálás akadályai

„Az iskolák mindig is megválogatták, hogy az elmének milyen használatait művelik – melyeket tekintik „alaphasználatoknak”, melyeket „sallangoknak”
(Bruner, 2004:37)

A legnagyobb „rendszerszintű” ellenmechanizmus maga az ipari korszaktól örökölt iskolarendszer,⁸ amelynek nem a személyre szabott képesség-és tehetségkibontakoztatás a küldetése, hanem bizonyos „ismeret-és jártasság-minimumok” szervezett átadása. Nem a kreativitásfejlesztés a célfüggvény, hanem a kognitív funkciók erősítése. Emiatt a mindenkor hiányok azonosítása illetve megszüntetése van tartósan és elsősorban a tárgylemezen, a „meglévőre”, az erősségekre való építkezés⁹ helyett, ami a fejlődésnek és a kompenzálásnak is kulcs-eleme. Mindez szinte automatikusan a stigmatizációs helyzeteket szaporítja a tápláló én-erősítés helyett, amit tovább fokoz a még nagyon sok helyen jellemző bornírt **játék-ellenesség** (ami „elvi” okokból számúzi a pedagógia fegyverárából az egyik legnagyobb hatású eszközt).

Az iskolarendszert és az iskolán kívüli ellátórendszert is áthatja a **„nem egyenrangú viszony”** axiómája. A tanár és a fejlesztő a tudás birtokosa, amit hivatás-szerűen „bele fog tuszkolni” a fejekbe, hiszen ez a feladata. Az a *tölcsér* vagy az *edény filozófiája*, a teljes értékű tehetségneveléshez nélkülözhetetlen *membrán-filozófia* helyett – ahol a kiindulópontot az oda-vissza áramlások jelentik gyermek és segítő felnőtt között.

Mindezt felerősíti egy hagyományos „ellenerő”, a mai napig szinte mindent átható „akadémizmus”, ahol a tehetség fokmérője a tantárggyá párolt diszciplínák valamelyikében mutatott kiemelkedő teljesítmény – amelynek hiánya esetén könnyűszerrel lehet bárkit „tudományművelésben akadályozottá” (*Academically Troubled Child*) nyilvánítani. Bár az érintettek bizonyára tiltakoznának ellene, mégis létezik egy implicit rangsor, ahol a tudomány a legértékesebb (azon belül is a természettudomány sokkal magasabb polcon van, mint a társadalomtudomány, pláne a bölcsészettudomány). Ezután jön a művészet, ahol persze a leginkább elfogadott és sokra tartott komolyzenei tehetségtől fényévnnyi távolságra is kerülhet az ifjú bábmester, parodista, fotós, graffitista, cipőtervező vagy DJ – hogy azért még mindig magasabb szinten legyenek, mint a számítógépes játékbajnokok, önképző kamasz-cukrárszok vagy tini-vállalkozók.

tudatosságban, minőségbiztosításban, tömegességben? Miért csökkent érzékelhetően a hátrányos helyzetű gyerekek művészeti alkotótáborainak a száma?

⁸ A pedagógiatörténet számos klasszikusa rugaszkodott neki, hogy az iskola mind kontraproduktívabb gyakorlatait, „kreativitás-gyilkos” természetét kimutassa. Ennek a megközelítésnek ma Ken Robinson a világszerte legismertebb és legtöbbet idézett teoretikusa. Az alábbi, bravúros animációra épülő előadása közel 20 millió megtekintést mondhat már magának.

http://www.ted.com/talks/lang/hu/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

⁹ Az elsősorban individuálpaszichológiai fogantatású kiindulópontok mellé ma már felzárkóztak azok az empirikus kutatásokra és kísérleti tapasztalatokra épülő megközelítések, amelyek az „erősségekre alapozó” pedagógiát valamennyi diákra kiterjeszthetőnek tekintik, s ettől a képesség-és teljesítménykülönbségek (achievement gap) leküzdését is remélik (Ld. Renzulli (2009) és www.renzullilearning.com.) Köszönöm Péter-Szarka Szilviának, hogy felhívta a figyelmemet a szerzőre.

A kognitív funkciókra való fókuszálás, a nem egyenrangú viszony és az akadémizmus ráadásul fájdalmasan megnehezíti, hogy a közéleti és szakmai diskurzusok követhessék a tehetség átalakuló fogalmát – például az érzelmi intelligencia, az EQ felértékelődését, az „új” kontextusok teremtésére való fogékonyságot („amire más nem gondol”), a sok elemi információval való rendelkezés mellett azok csoportosításának, felhasználásának, alkalmazásának rutinjait.

Ott, ahol akarat és elszánás mutatkozik az előrelépésre, roppant jellemző a **rendezvény-és akcióközpontúság**, amely szinte automatikusan az „első szótár” világa, az intenzifikálás felé görbíti a fejlesztő tevékenység erőterét és forrásait: az eredmények könnyebben és gyorsabban előállíthatóak, s látványosabbak, mint az extenzivitás érdekében elindított hosszú kifutási idejű projektek. Jó példa erre a gyerek-tudósok, a kutató diákok tevékenységét segítő közösségek, versenyek, keretrendszerek világa: egy-egy figyelemre méltó eredmény, egy új felfedezés, egy publikáció rekordgyorsasággal válik hírértékűvé – pedig mennyivel nagyobb kihívás úgy átalakítani a közoktatást, hogy adott életkorban és megfelelő támogatással, gondos előkészületek után minden gyermek bekapcsolódhasson élő kutatási projektekbe, lehessen új tudományos ismeret létrehozója.

És ha valamennyi, felsorolt területen sikerülne is előrelépni, a legsúlyosabb árnyék, a legnagyobb akadály még akkor is ott tornyosul valamennyiünk előtt. A magyar társadalom egyharmada szegénységben él, és halmozottan hátrányos élethelyzete mellett az ismert módon termeli újra gyermekei szociokulturális versenyhátrányait. Tudjuk, hogy a huzamosabb éhezés és bizonyos képességfejlődési elmaradások között erős korreláció van – és tudjuk, hogy Magyarországon több százezer gyermek éhezik. Döbbenetes, de még itt is visszaköszön a két szótár. A Gyermekétkeztetési Alapítvány „*Tehetséges és éhes*” programja keretében tanárok és szülők küldhettek be videókat kiemelkedően tehetségesnek tartott, 12 évesnél fiatalabb gyerekekről, akik közül végül is *ötöt* választott ki a zsűri, hogy szponzorok segítségével juttathassa kedvezőbb feltételekhez őket. Ezt az 5 főt vessük össze avval a 250 ezerrel, akik az előző évben az Alapítvány támogatására szorultak (Ld. Varga, 2013) Számos statisztikát láttunk arra vonatkozóan, hogy szinte lehetetlen kiszabadulni az alacsony jövedelem = rosszabb iskolai teljesítmény csapdájából.

De nemcsak a szociális helyzet jelenthet kiinduló akadályt. Tudjuk, hogy a bántalmazott vagy traumatizált gyermek is olyan hátrányokat szerez már a startvonalnál, ami évről évre erősödő módon tükröződik a tanulási teljesítményében és képességfejlődésében. Mindebből egyenes úton következne, hogy a stratégiai figyelem fókuszába a **korrekciós módszertanoknak, felzárkóztató képzésformáknak** kellene kerülnie, egészen addig, amíg a társadalomszerkezet változása kedvező irányba nem fordul. Ha vannak beavatkozási területek, ahol az elköltött források önmaguk sokszorosát „hoznák vissza”, azokat itt találjuk.

Ha az iskolarendszerben alapértelmezés lenne a személyre szabott képességfejlesztés, akkor ez előbb-utóbb teljesen összeesne avval, amit ma „tehetséggondozásként” kérünk számon. Maga a tehetség fogalma ki is kerülhetne a szótárból, hiszen „mindenki tehetség”. Amikor a felfelé való mennyiségi nivellálás programszerűen megfogalmazódik, abban valójában az egyenlőségteremtő, gyerekközpontú oktatási rendszer követelése visszhangzik. Ugyanide sok más probléma felől is eljuthatnánk, a tehetség-diskurzus csak apropót kínál hozzá. Csakhogy az iskolarendszer mögött ott áll a társadalom maga, meg a politikai felépítmény. Szírbik Gabriellától tovább orozva Durkheim híres mondatát: valahogy úgy van, hogy egy társadalom sem képes arra, hogy azt elérje, hogy más legyen a nevelési rendszere, mint amilyen a struktúrája. Azt azonban képesek vagyunk megítélni, hogy a beavatkozásra képes szereplők milyen szemléleti kiindulópontok alapján milyen irányba kívánják alakítani a folyamatokat, amelyek a struktúra változásait alakítják. Hogy ad-e bizakodásra okot mindaz, amit a fenti kérdésekben a közpolitika vagy a szakmai fórumok ma irányként megjelölnek, ki-ki maga döntse el.

Irodalom:

Antal-Lundstrom Ilona 2011: *A zene ajándéka* IE Vismusik HB

Bainbridge Carol 2013: *Top 5 Ways to Nurture Gifted Children*
<http://giftedkids.about.com/od/nurturinggiftsandtalents/tp/simplenurture.htm> (Letöltve: 2013. október 10.)

Bejat, Marian 1968: *Mi a tehetség?* Bukarest, Tudományos Könyvkiadó

Coyle, Daniel 2009: *The Talent Code. Greatness Isn't Born. It's Grown. Here's How.* Bantam

Bruner, Jerome 2004: *Az oktatás kultúrája* Gondolat Kiadó, Budapest

Colvin, Geoff 2010: *Talent Is Overrated: What Really Separates World-Class Performers from Everybody Else* Portfolio Trade

Colvin, Geoff 2012: *The Little Book of Talent: 52 Tips for Improving Your Skills* Bantam

Csíkszentmihályi, Mihály 2010: *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában* Nyitott Könyvműhely, Budapest

Dresen Cindee 2008: Corporation for a Skilled Workforce-Business and Industry Strategies
www.skilledwork.org , 13 Aug 2007 (Letöltve: 2013 okt.8.)

Gladwell, Malcolm 2008: *Outliers, The Story of Success* Little, Brown and Company

Gordon, Edward E. 2009a: *Winning the Global Talent Showdown* Berrett-Koehler Publishers

Kárpáti, Andrea 2004: Esélyteremtés az oktatási informatika eszközeivel Iskolakultúra, 12. 111-122.o.

Klein, Sándor 2002: *Gyerekközpontú iskola* Edge 2000, Budapest (Függelék)

Klein Balázs, Klein Sándor 2006: *A szervezet lelke* Edge 2000, Budapest 457.o.

Gordon, Edward E. 2009b: *New Trends in Talent Creation Training*, 2009/8
<http://www.trainingmag.com/article/new-trends-talent-creation>

Lobel, Orly 2013: *Talent Wants to Be Free: Why We Should Learn to Love Leaks, Raids, and Free Riding* Yale University Press

Michaels, Ed - Handfield-Jones Helen - Axelrod, Beth 2001: *The War for Talent*, Harvard Business Press

Monroe, Dani 2013: *Untapped Talent: Unleashing the Power of the Hidden Workforce* Palgrave Macmillan

Renzulli, Joseph S. 2009: *The Achievement Gap: Using Strength-based Pedagogy to Increase the Achievement of All Students* (Letölthető többek között:
<http://www.compasslearning.com/docs/AchievementGapPaper.pdf>)

Robinson, Ken 2009: *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything* (with Lou Aronica). Viking

Robinson, Ken 2013: *Finding Your Element: How To Discover Your Talents and Passions and Transform Your Life* (with Lou Aronica). Viking

Schenk, David, 2011: *The Genius in All of Us: New Insights into Genetics, Talent, and IQ* Anchor

Tichenor, P.J., Donohue, G.A. and Olien, C.N. 1970: *Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge, Public Opinion Quarterly* 34: Colombia University Press.

Varga, Dóra 2013: *Magyar gyereksorsok: Tehetségesek és sokszor éhesek* Népszabadság, szept.24. http://nol.hu/belfold/20130924-tehetsegesek_es_sokszor_ehesek?ref=sso

Z. Karvalics, László 2012: *Transcending Knowledge Management, Shaping Knowledge Governance* In: *New Research on Knowledge Management Models and Methods*, ed. by Huei-Tse Hou InTech, pp. 219-244.

Zsolnai, József, 2005: *A korai életszakasztól kezdhető tudósutánpótlás-nevelés értelméről: tények és eshetőségek* In.: U.ő: *A tudomány egésze* Műszaki Kiadó, Budapest 21-30.o.